

<研究ノート論文>

**教員とスクールカウンセラーとの協働による中学2年生を対象とした
ソーシャル・エモーショナル・ラーニングの効果
—より簡易で効果的な実践を目指して—**

小高佐友里
東京成徳大学

Collaboration between School Counselor and Teachers for Second-Year Junior High
School Students' Effective Social and Emotional Learning
—Toward a Simpler and More Effective Practice—

Sayuri Kotaka
Tokyo Seitoku University

キーワード：スクールカウンセラー，ソーシャル・エモーショナル・ラーニング，
三段階の心理教育的援助サービス，中学生

KEYWORDS：school counselor, social and emotional learning, three levels of psycho-
educational assistance services, junior high school students

抄録

中学2年生の全クラスを対象に，三段階の心理教育的援助サービスを想定した，ソーシャル・エモーショナル・ラーニングを実施した。プログラム実施前における教員研修の導入，プログラム内容の調整，強化および，維持・般化方法の工夫等，より簡易で効果的な実施方法の検討を目指し，学年の担当教員とスクールカウンセラーが協働する方式で，全3回の授業を行った。効果を検討するために，実施前後，および3ヶ月後の3時点での生徒の自己評定を測定し，分析した結果，実施前の自己評定が低かった生徒の得点が有意に上昇し，3ヶ月後も維持された。さらに，中間群および高群の生徒においても，肯定的な得点変化がみられ，プログラムの有効性が確認された。

1. 問題と目的

スクールカウンセラー（School Counselor：以下，SC）は，「不登校」や「いじめ」の増加，個々の事例における深刻化等を受け，教育改革の施策のひとつとして，平成7（1995）年度から始まった（村山，1998）。それから30年余りが経過し，日数や時間は自治体や学

校により異なるものの、何らかの形で SC が配置されている割合は、小学校で 96.9%，中学校で 98.8%，高等学校で 95.2%と、ほぼ全校配置に近い状況となっている（文部科学省，2024）。しかし、その一方で、当初の配置目的であった不登校の発生件数や、いじめの認知件数は、増加の一途をたどり、未だ課題の解決には至っていない。このような現状を考えると、課題が生じる背景に焦点を当て、不適応が起きないように予防的に対処すること、あるいは、より早期に介入することで、リスクを最小限に抑える取り組みが、SC の役割として求められるようになっていくと考える。

こうした予防的な取り組みの視点は、既に「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」（以下、「チーム学校」）（文部科学省，2015）に示されている。「チーム学校」では、子どもに関わる専門家が密に連携を図り、より早い段階からチームとして対応していく予防的関わりの視点が強調されている。この予防を意図した取り組みは、学校心理学では「三段階の心理教育的援助サービス」として整理されており（石隈，1999），SC による予防的取り組みへの示唆を含んでいる。三段階には、入学時の適応，学習スキルや対人関係スキルの向上といった、全ての子どもを対象とした「一次的援助サービス」に加え、登校しぶりや学習意欲の低下など、つまづき始めた一部の子どもや不適応が危惧される子どもへの「二次的援助サービス」，不登校やいじめ，発達障害や非行といった特別の援助ニーズをもつ特定の子どもをサポートする「三次的援助サービス」が想定されている。

このうち、これまで SC が対応してきた二次，三次の援助サービスだけでなく，一次的援助サービスも含んだ予防的介入の役割も SC が担うと想定した場合，参考となるのが「ソーシャル・エモーショナル・ラーニング（Social and Emotional Learning：以下，SEL）」の考え方である。SEL は、「すべての子どもや大人が，健康なアイデンティティを発達させること，情動（感情）をコントロールして個人や集団の目標を達成すること，他者への思いやりを持ちそれを表すこと，支持的な関係をつくりそれを維持すること，そして責任と思いやりのある決定ができるように，知識とスキルと態度を身につけて使えるようになる過程」と定義されている（渡辺・小泉，2022）。

キャセル（The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning：以下，CASEL）は，エビデンスに基づいた，質の高い SEL 実践を主導する役割を担う機関として設立された団体であるが，SEL を通して伸ばす重要な力（コンピテンス）として，「自己理解」，「他者理解」，「対人関係」，「セルフ・マネジメント」，「責任ある意思決定」の 5 つのコアコンピテンスの向上を念頭に掲げ，学校が家庭や地域と連携することで，子どもたちが生活の中で SEL を学ぶ仕組みを提案している（CASEL，2022）。これらのコンピテンスを高めることで，教員と子ども，子ども同士の良好な関係づくりや問題行動の減少，学業の達成などの効果も明らかにされているだけでなく（Durlak et al., 2011），その効果も持続することから（Taylor et al., 2017），SEL は CASEL の本拠地であるアメリカを中心に，教育現場への導入が世界的に進んでいる。なお，令和 4（2022）年に改訂された生徒指導提要（文部科学省，2022）では，学校生活への適応や社会性の発達を支援する考え方

として紹介されるなど、SEL は今後日本でも普及拡大が見込まれる枠組みとなっている。

小高（2022a）は、SC に対応が期待されている不登校やいじめのうち、対人関係に付随する不適応に焦点を当て、これらを SC の立場から予防するための方策として、教員との協働による SEL の導入を提案している。

他者との関係を適応的に維持していくためには、自己または他者の感情状態を認識し、それらを適切に利用することで、課題を解決し行動を調整する能力とされる「感情知能（Emotional Intelligence：以下、EI）」が求められる（Salovey & Mayer, 1990）。EI は「感情の認識」、「感情の利用」、「感情の理解」、「感情の調整」の4つの側面から構成されており、これらを適切に備える人は、適応的な社会生活を営むことができるとされている（Mayer & Salovey, 1997）。また、EI を読み書き能力（リテラシー）と同様に、教育可能な力と捉え（渡辺, 2016）、その向上を後押しすることで、不登校やいじめといった、対人関係に付随する不適応の発生リスク抑止にもつながると考えられる。

さらに、EI は EI 尺度により測定が可能であるため、SC の立場から SEL を実践し、その得点変化を分析することで、介入の有効性を検討することができる。その際、感情のコントロールは自己の内面で進行するプロセスであり、スキルを遂行しても周囲が気づくことが難しく、強化がなされにくいとの指摘（小林・渡辺, 2017）から、単発での実施ではなく、複数回の授業を通して継続的に学ぶ授業構成が求められる。しかし、教員ではない SC が、独自の授業枠を確保することは難しく、教員との連携が欠かせない。そこで、小高（2018, 2022a）は、中学2年生を対象とした教員との協働による SEL を行い、実施前後の EI 得点の比較から、その効果を検討した。その結果、取り組みに一定の効果が認められ、教員と SC との協働による SEL を用いた予防的介入の筋道が示された。

一方で、物理的な授業時間の確保や、教員との連携の工夫等、現行の SC 勤務形態の中で、相談業務と並行して行う上での課題も多く、検討の余地を残していた。例えば、非常勤という限られた勤務の中で、日常の相談活動と並行して SEL を行う場合、簡易な実践方法が求められる。ただ、小高（2018, 2022a）では、指導案作成や教員との打ち合わせ、個々の生徒やクラスの実態に合わせたモデルの作成等、勤務外での多大な時間を授業準備に費やしており、同様の取り組みを他の SC に求めることは、現実的ではない。また、生徒の自己評価から、EI の肯定的変化を報告し、実践の有効性に言及しているが、想定される全ての下位因子に肯定的な変化が認められたわけではない。学年全体を対象とし、授業の枠を用いて行う以上は、生徒にとって意味のある学び、すなわち高い効果が得られる実践方法を精査するべきである。

以上より、本研究では、不登校やいじめといった対人関係の不適応が想定される課題に対し、三段階の心理教育的援助サービス（石隈, 1999）の視点から、教員と SC との協働による SEL による実践可能性を高めるべく、より簡易、かつ効果的な取り組みの方向性について検討することを目的とした。その際、小高（2018, 2022a）の実践から改善点を洗い出し、プログラム内容を調整することで、新たな介入のあり方を検討することとした。

2. 方法

2. 1 プログラムの概要

2. 1. 1 対象者 A 市内の公立 B 中学校に通う 2 年生 3 クラス 72 名(男子 37 名 ; 1 組 13 名, 2 組 12 名, 3 組 12 名, 女子 35 名 ; 1 組 11 名, 2 組 12 名, 3 組 12 名)を対象とした。

2. 1. 2 プログラム実施までの背景と流れ 実践校は同じ学区域にある 3 つの小学校が合流し, 1 学年 3 クラスで構成される中学校であった。3 つの小学校のうち 1 校は, 特別支援教育の利用や市の福祉課や児童相談所との連携等, 学校規模からすると細やかな配慮を要する児童が多く在籍していた点に加え, 転入生も多く, 小学校時代から学級づくりや仲間関係の構築に苦戦を重ねてきた学年であった。一方で, 他の 2 つの小学校出身の児童たちは, 地域での交流が深く, 家族ぐるみの付き合いを日常とする, 1 クラス 10 名前後の少人数で 6 年間で過ごし, なじみの仲間関係の中で学校生活を送ってきた。このように, 異なる背景の中で 6 年間で過ごしてきた児童たちが, 中学校で合流し, 入学当初は新たな仲間関係の構築に苦戦し, 戸惑いを感じる生徒も多かったようである。そのような中, 2 学年進級を目前に, 新型コロナウイルスの感染拡大による長期休校を経験することとなった。年度が明け, 学校が再開されると, 対人関係に付随する不適応が頻発し, 2 学年生徒による SC への個別相談が集中した。休み時間や放課後の相談だけでは間に合わず, 授業時間を用いた相談を実施せざるを得ない状況となった。また, そのような不適応感から, 登校が不安定となる生徒も出はじめており, 二次的援助サービスのニーズも高まっていた。ちょうどこの頃, 全教員対象の SC による校内研修において, 小高 (2018, 2022a) の, 学年全体への SEL 実践についての紹介機会を得た。SEL 理論と実践例を示した研修会の後, 学年主任より, 2 学年全体でのプログラム実施の依頼を受けた。

2. 1. 3 実施期間 2020 年 10 月～2020 年 11 月の 2 ヶ月間で, クラスごとに行った。実施日は, 10 月 19 日 (2 学年担当教員を対象とした研修), 10 月 30 日 (第 1 回), 11 月 13 日 (第 2 回), 11 月 27 日 (第 3 回) であった。人間関係形成を目標に, 学年主任が特別活動の時間を中心に, 担任の授業を適宜入れ替えるなどして, 各クラスで全プログラムを同日に実施できるよう日程を調整した。

2. 1. 4 授業展開 小高 (2018, 2022a) の実践を基に, 「感情を理解する」, 「感情をコントロールする」, 「感情を適切に表現する」の全 3 回で構成し, 仲間関係における葛藤場面で, 自分や相手の感情を理解し, 正しく表現するための方法について学ぶ内容とした。その際, より簡易かつ効果的な実践を目指し, 内容や手順について以下の調整を行った。

2. 2 調整点の概要

2. 2. 1 プログラム導入までの手続きにおける変更点 表 1 はプログラムのねらいと概要, および本研究における変更点を示したものである。小高 (2018, 2022a) では, 学年部会でプログラムの概要とねらいを説明し, 教員の理解を得た点に加え, 教育相談担当教員を中心に, 学年の担当教員と意見交換を重ね, 共同で授業案を作成した。このやり取

表1 プログラムの概要と変更点（小高，2018，2022a を元に加筆）

実践回および流れ	小高（2018，2022a）の実践概要	変更点
実践前の準備	学年部会で、プログラムの概要とねらいを説明した。指導案は、教育相談担当教員を中心に、学年の教員と意見交換の上、共同で作成した。	小高(2018, 2022a)の指導案をもとに、教員研修を実施し、理論の説明およびロールプレイによる動きの確認を行った(*1)。生徒に望ましい行動が見られた際には、その場ですぐに強化する声かけを意識的に行う点を特に強調して伝えた(*2)。
第1回：感情を理解する		
インストラクション （取り組みへの動機づけを高める）	SCの中学時代に感情を抑え爆発してしまった体験を語ることで、感情をコントロールし、適切に表現することの大切さに気づかせ、自分や相手の気持ちを考える授業であることを伝えた。	
モデリング （モデルを用い例を見せる）	SCが「まじやばい」という言葉で「怒り」、「悲しみ」、「喜び」、「安らぎ」の4つの感情を表現し、ムードメーターのどのゾーンにカテゴライズされるかを生徒に考えさせた。	モデリング役をSCから担任に変更し、SCが解説する方式に変更した(*3)。
リハーサル （繰り返し練習をすることでスキルの習得を促す） + フィードバック （うまくできた点を積極的に伝え、望ましい行動を強化する）	ムードメーターの各ゾーンに分類される感情を表す言葉（感情語）を、各自で記入するように求め、4人グループで確認の後、クラス全体で共有した。	あらかじめ用意した感情語を各自でムードメーターに分類するよう求めた(*4)。生徒の取組の様子は、SCと教員が巡回し、クラス全体に共有する手続きに変更した(*5)。
チャレンジ （日常生活での活用を促す）	自分の気持ちを感情語を用いて伝える活動を促し、次回授業での確認を予告した。	
第2回：感情をコントロールする		
インストラクション	第1回授業で生徒がムードメーターに記した感情語を全体で共有した後、自分の気持ちを伝えるためには、相手と共有できる言葉を持つことが大切であることを確認した。	小高(2018, 2022a)で共有した感情語を、他校の生徒から挙げられた言葉の例として、紹介する流れに変更した(*6)。
モデリング	「怒り」を表す言葉として挙げられた、上位の感情語を用いた不適切なやり取りの例を見せた。	上位の感情語は、クラスごとに入れ替えず、小高(2018, 2022a)の例を全クラスで統一して用いた(*7)。
リハーサル	自分の気持ちを相手に適切に伝えるためのシナリオを、個人で作成した後に、グループで共有し、グループのシナリオ作成を促した。	
第3回：感情を適切に表現する		
モデリング + リハーサル	グループで考えたシナリオ、またはクラスの意見を統合したシナリオ（：クラスのシナリオ）を、グループの代表者が発表した。	クラスのシナリオ（小高，2018，2022a）を下案とし、生徒が作成したシナリオから、セリフを抜き出し、各クラスごとに再構成した(*8)。
フィードバック1	観察者はクラスのシナリオのよかったところを発表者に伝えるよう求めた。	
フィードバック2	自分の気持ちを相手に伝えるために大切なポイントをグループごとにまとめ、全体で共有した上で、クラスのルールを作成した。	
チャレンジ	クラス活動におけるルールの活用を口頭で促した。	クラス活動におけるルールの活用を口頭で促した上で、ルールをポスター化し、年度末まで各クラスの黒板端に掲示した(*9)。

注1) *1～*9 は、小高（2018，2022a）で用いた授業案の内容を、修正した取り組みを示した箇所である。

注2) 小高（2018，2022a）は、SSTの枠組みを用いたSELであるため、授業案は「インストラクション」、「モデリング」、「リハーサル」、「フィードバック」、「チャレンジ」といった、SSTの枠組みに基づき構成されている。

りには勤務外で多くの時間を要したが、SELの理論や活動のねらいを、教員と共有する貴重な機会となっていた。そこで本研究では、原田（2013）を参考に、実施前に2学年教員を対象とした研修会を行うことで代替することとした。

研修では、SEL理論の確認に加え、効果的な運用に必要な声かけのポイント等について、ロールプレイを用いた実習を行い、実際の授業での動きを体験的に確認する手順を加えた（表1の※1に該当）。なお、感情のコントロールは自己の内面で進行するプロセスであり、周囲からの強化がなされにくいとの小林・渡辺（2017）の指摘をふまえ、小高（2018, 2022a）では、複数回の授業を通して体験的に学ぶ授業構成とし、身近に起こりうる事例を用いたモデリングの実施や、適切に感情を表現していくためのルールづくりの導入など、3回の授業で繰り返し感情について扱うこととなっていた。このように、プログラムで学んだスキルが、生活場面に自然になじみ、活用される工夫を行ったことで、自他の感情の評価や、自分の感情の調整において、生徒の自己評価を高めることができた。

しかし、自分で自分を励ますことで、感情を積極的に利用していく側面へのアプローチは十分でなく、課題として挙げられていた。このような自分を高めていく意識は、日常生活の中で繰り返し学ぶ機会に加え、他者からの肯定的な評価を得ることで後押しされる部分も大きいと考えた。

そこで本研究では、生徒たちが全力で取り組んでいる様子や、自分で自分を励ますような声かけがみられた際に、その場ですぐにその行動を取り上げ、褒めて強化する声かけを意識的に行うようにした。また、このような声かけは、授業の中だけでなく、日常生活場面も含め、その都度何度でも行うことが望ましいと考え、その方針を事前の教員研修で確認した（※2）。

2. 2. 2 プログラム内容における変更点 「感情を理解する（第1回）」で実施する感情表現のモデリングを、SCではなく担任が行い、SCが解説する方式に変更した（※3）。実践校がSC異動の初年度であり、相談室に足を運んでいる生徒以外は、SCへのなじみのない生徒が多かったことを鑑み、日頃から関わりのある担任がモデル役を担うことで、生徒の不安や抵抗感を和らげる効果を期待した。また、事前の打ち合わせにおいて、感情表現に苦戦する生徒たちにとって、感情を表す言葉（以下、感情語）を複数あげる作業は負担となるのではないかという学年主任からの指摘をふまえ、小高（2022b）にワークシートを変更し、あらかじめ挙げた感情語が、感情を視覚的に捉える教材であるムードメーター（Nathanson et al., 2016 を参考に作成）のどのエリアに分類されるかを考えさせる流れとした（※4）。さらに、感染症予防のために励行されていた、ソーシャルディスタンスの取り組みをふまえ、グループで共有する手続きを省略し、SCと担任が各生徒の机を巡回し、ワークシートに記されている内容を、クラス全体に共有する手続きに変更した（※5）。

「感情をコントロールする（第2回）」は、インストラクションで用いる感情語リストを、小高（2018, 2022a）をもとに、同年代の他校の生徒が挙げた例として紹介する流れに変更した（※6）。また、それに伴い、モデリングで用いる怒りを表す上位の感情語は、クラ

スごとに入れ替えず、小高（2018, 2022a）の例を全クラス共通に統一して用いた（※7）。

「感情を適切に表現する（第3回）」では、小高（2018, 2022a）が使用したクラスのシナリオを下案とし、グループで作成したシナリオから、それぞれのクラス内に共通する代表的なセリフを抜き出し、再構成することで教材準備の時間を短縮した（※8）。さらに、渡辺・星（2009）を参考に、授業への取り組みが継続して意識され、様々な生活場面に広がることを目指し、「セルフ・マネジメント方略」を用いた維持や般化を意図的に促す取り組みを意識した。そのため、生徒が作成したクラスのルールを、いつでも確認することができるよう、クラスごとにポスター化し（図1）、黒板端に掲示する手続きを加えた（※9）。

2. 3 SELの評価方法

2. 3. 1 手続き 実践の効果を検討するために、プログラムに参加した生徒に、質問紙による自己評定尺度への回答を、実施前後、および3ヶ月後の3時点で求めた。事前の評定は第1回目の授業への導入として実施し、事後は授業終了直後のホームルームで行った。さらに、学年のまとめとして、約3ヶ月後に3回目を実施した。小高（2018, 2022a）では、事前と事後のみの効果検証であったが、ポスター導入によるセルフ・マネジメント方略（渡辺・星, 2009）を加えたため、その効果を検討する目的で、実施3ヶ月後を加えた3時点での評定を計画した。

2. 3. 2 倫理的配慮 アンケートの実施に際しては、成績には一切関係がないこと、得られた回答はデータとして処理されるため個人が特定されることはないこと、回答は強制ではないことを質問紙の表紙に記した上で、研究への不参加は、生徒の成績には関係がないことを、評定実施前にSCと担任教員が口頭で説明した。なお、本調査では実施前後および学年末に、自己評定得点の変化を継続して検討する予定となっていたため、回答者を特定する必要があった。また、本プログラムは主に特別活動の授業時間を用いており、生徒に活動の振り返りや気づきを促す意図も含んでいた。すなわち、成果物を授業終了後に回収することで、生徒の記述や反応を集約し、次回の授業で生徒にフィードバックする必要があった。そのため、全ての配布物に記名を求めた。プログラムは、使用する教材や配布物等について、事前に学校長に提出し、教育的にも倫理的にも問題なく取り組むことができる内容であることを確認し、研究許可を得た上で行った。

保護者への説明と同意については、プログラム実施前に開催された保護者会で、学年

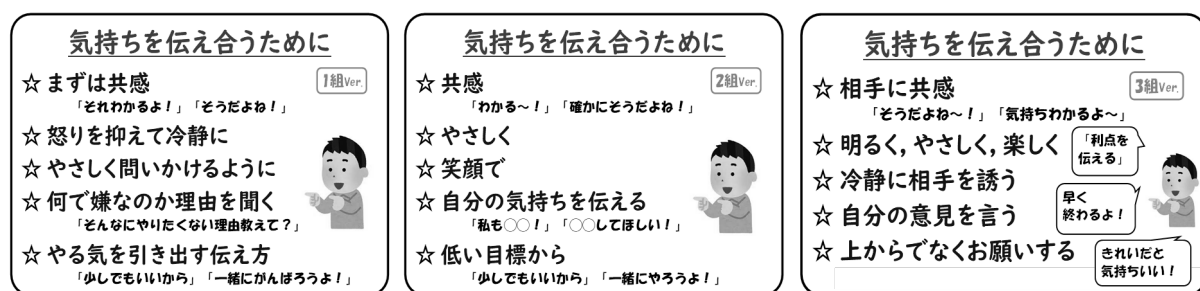


図1 各クラスに掲示したポスターの例

主任が行った。実践の目的と内容についての概要を説明すると共に、個人情報の扱いに加え、授業参加や自己評価は、生徒に取り組みを強制するものではなく、いつでも中断が可能であること、プログラム実施中の生徒の様子から不安が認められた場合は、すぐに連絡をしてほしい旨を伝えた。その上で、学年だよりも、上記説明を記し、2 学年の全家庭に配布した。

2. 3. 3 評価尺度 中学生用情動知能尺度として、「中学生用 J-WLEIS (a Japanese version of the Wong and Law Emotional Intelligence Scale : 以下、中学生用 J-WLEIS) 尺度」¹⁾ (豊田・桜井, 2007) を用い、プログラムの効果測定を行った。下位因子および項目内容は表 2 の通りであった。

この尺度は、Mayer & Salovey (1997) の定義をもとに、Wong & Law (2002) が開発した成人用「感情知能 (EI) 尺度」を原版とし、豊田・桜井 (2007) が、中学生用に表現を改めたものである。原版と同じく 4 因子構造 (「他人の情動の評価と認識」「情動の利用」「自分の情動の調整」「自分の情動の評価と表現」) で構成されていることが検証され、 α 係数も高く、信頼性のある尺度であると共に、妥当性も示されていた。それぞれの質問項目に対し、「全く当てはまらない (1)」～「非常に当てはまる (4)」の 4 件法で回答を求めた。

表 2 中学生用 J-WLEIS 尺度 (豊田・桜井, 2007) の下位因子および項目内容

項目内容
他人の情動の評価と認識 友だちの気持ちや感情を敏感に感じ取ることができる。 友だちの行動を見れば、その友だちが今どんな気持ちなのかがいつもわかる。 何か起こったとき、周りの友だちがどうしてそんな気持ちになっているのかわかる。 周りの友だちがみんな、今どんな気持ちなのかがいつも観察して気にかけている。
情動の利用 自分はやる気のある人間だ。 いつも何かする時には自分を励まして、全力でがんばるようにしている。 何かするときにはいつも、目標を立てて、それが達成できるように全力で努力する。 自分はよくできる、がんばればできる人間だと、いつも自分自身に言い聞かせている。
自分の情動の調整 私は、自分自身の気持ちをコントロールするのが上手だ。 自分自身の気持ちをうまくコントロールできている。 腹が立って気持ちが高ぶっていても、すぐに落ち着きを取り戻すことができる。 私は難しい問題が起こったときでも、自分の気持ちを抑えて、きちんと解決できる。
自分の情動の評価と表現 私は今すごく嬉しいとか辛いとか、自分自身の色々な気持ちをよくわかっている。 私は何か起こったときには、そのときの自分の気持ちがよくわかっている。 私は自分の気分がよい時や、嫌だなと思うときがいつもわかっている。 私は何か起こったときに、自分がどうしてそんな気持ちになったのか、たいてい理由がわかる。

注) 質問紙実施の際は、ランダムに順番を入れ替えて項目を配置した。

3. 結果

3. 1 分析対象者

分析には実施前後、および 3 ヶ月後の 3 時点において、全ての項目に回答した生徒のデータを用いた。なお、全て同じ番号に○をつけた回答は、不適切な回答であるとみなし、分析から除外した。そのため、最終的な分析対象者は 58 名(男子 29 名, 女子 29 名)となり、その割合は全参加者の 80.56%であった(1 組: 男子 13 名/女子 8 名, 2 組: 男子 9 名/女子 11 名, 3 組: 男子 7 名/女子 10 名)。

3. 2 分析方針 参加者に新たなスキルの獲得を促すことを目的とした実践研究では、自分ではできていると思っていなくても、プログラムを通して新たに獲得した視点から捉えると十分ではなかったと内省を深め、評価が厳しくなることで、実施前の自己評価が高かった者が得点を下げることがある。その一方で、自己評価が低い者は、プログラムを受けることでスキルを獲得し、得点が上がるといったように、双方の異なる得点変化の動きから、全体の平均得点が相殺され、結果として全体の実施前後の得点に変化がみられない結果が生じうる(小高, 2018, 2022a)。そのため、本研究では、小高(2018, 2022a)と同様に、豊田・桜井(2007)の 4 因子ごとに、実施前の下位因子得点をベースライン値とし、平均値 $\pm 1SD$ を基準に「低群」, 「中間群」, 「高群」の 3 群を設定した。その上で、プログラム受講による各群の得点変化と各評定期間における群間差を検討するために、ベースライン値(低群/中間群/高群)と評定期間(実施前/実施後/3 ヶ月後)を独立変数とし、各下位因子の得点を従属変数とした混合計画による 2 要因分散分析を行った。多重比較の実施に際しては、Bonferroni 法を用い、有意水準を 5%に調整した。

3. 3 分析結果

表 3(次ページ掲載)は、ベースライン値 \times 評定期間における混合計画による 2 要因分散分析の結果と記述統計量を示したものである。

3. 3. 1 他人の情動の評価と認識 ベースライン値と評定期間の交互作用が有意であったため($F(4, 110) = 5.90, p < .001$), 各要因に対する単純主効果検定を行った。その結果、ベースライン値の各水準における時期要因で、低群に有意な単純主効果が認められた($F(2, 110) = 15.11, p < .001$)。評定期間の多重比較では、実施前に比べ、実施後の得点が有意に上昇し、さらに実施後より 3 ヶ月後の得点が有意に上昇した。また、評定期間の各水準におけるベースライン値要因では、実施前後、および 3 ヶ月後の全ての時期で、有意な単純主効果が認められた(実施前: $F(2, 55) = 97.49, p < .001$; 実施後: $F(2, 55) = 15.33, p < .001$; 3 ヶ月後: $F(2, 55) = 97.49, p < .01$)。多重比較の結果、実施前後の低群, 中間群, 高群の得点差に変化はなかったが(低群 $<$ 中間群 $<$ 高群; いずれも $p < .05$), 3 ヶ月後の低群と中間群間に、有意な得点差がみられなくなった(低群 \approx 中間群, 低群 $<$ 高群; $p < .05$, 中群 $<$ 高群; $p < .05$)。

表3 ベースライン値×評定時期の2要因分散分析の結果と基本統計量

群	評定時期	低群			中間群			高群			F値 (df1, df2)	ベースライン値 (df1, df2)	ベースライン値 (低/中/高) ×評定時期(前/後/3ヶ月後)
		実施前	実施後	3ヶ月後	実施前	実施後	3ヶ月後	実施前	実施後	3ヶ月後			
他人の情動の 評価と認識	n		12		36		10				5.90***		
	M	2.23	2.65	3.04	3.22	3.30	3.29	4.00	3.90	3.88	(4, 110)		
	SD	0.29	0.81	0.72	0.34	0.48	0.54	0.00	0.17	0.32		低: 前<後<3ヶ月後 前 : 低<中<高 後 : 低<中<高 3ヶ月後: 低≡中, 低<高, 中<高	
情動の利用	n		11		33		14				3.22 *		
	M	1.45	1.93	2.11	2.60	2.85	2.83	3.70	3.71	3.59	(4, 110)		
	SD	0.29	0.79	0.87	0.41	0.62	0.61	0.17	0.26	0.27		低: 前<後, 前<3ヶ月後, 後≡3ヶ月後 前<後, 前<3ヶ月後, 後≡3ヶ月後 中: 前<後, 前<3ヶ月後, 後≡3ヶ月後	
自分の情動の 調整	n		10		39		9				2.48*		
	M	1.85	2.03	2.30	2.92	2.99	3.06	3.81	3.33	3.75	(4, 110)		
	SD	0.21	0.67	0.57	0.40	0.54	0.50	0.11	0.88	0.33		低: 前<3ヶ月後, 前≡後, 後≡3ヶ月後 高: 前>後, 後<3ヶ月後, 前≡3ヶ月後	
自分の情動の 評価と表現	n		8		38		12				5.60***		
	M	2.19	2.88	2.94	3.30	3.47	3.44	4.00	3.69	3.85	(4, 110)		
	SD	0.32	0.40	0.61	0.35	0.43	0.48	0.00	0.72	0.29		低: 前<後, 前<3ヶ月後, 後≡3ヶ月後 前 : 低<中<高 後 : 低<中, 低<高, 中≡高 3ヶ月後: 低<中<高	

注1) ベースライン値は実施前におけるEI得点(各因子ごと)を用い, 平均値±1SDにより低群, 中間群, 高群に群分けしたものである。

注2) 因子ごとに低群, 中間群, 高群における各群の配当人数は異なっているが, これは因子ごとの平均値を元に平均値±1SDを算出しているためであり, 分析対象者の全体数はどの因子でも58名となっている。

注3) 多重比較はBonferroni法を用いた。

注4) *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$ 。

3. 3. 2 情動の利用 ベースライン値と評定時期の交互作用が有意であったため($F(4, 110) = 3.22, p < .05$), 各要因に対する単純主効果検定を行った。その結果, ベースライン値の各水準における時期要因で, 低群および中間群に有意な単純主効果が認められた(低群: $F(2, 110) = 8.91, p < .001$; 中間群: $F(2, 110) = 4.41, p < .05$)。各群の評定時期に対して行った多重比較では, 低群および中間群共に, 実施前に比べ, 実施後に有意に上昇した得点が(低群: $p < .05$; 中間群: $p < .05$), 3ヶ月後も維持された。また, 評定時期の各水準におけるベースライン値要因では, 実施前後, および3ヶ月後の全ての時期で, 有意な単純主効果が認められた(実施前: $F(2, 55) = 127.01, p < .001$; 実施後: $F(2, 55) = 27.58, p < .001$; 3ヶ月後: $F(2, 55) = 18.30, p < .01$)。多重比較の結果, すべての時期で群間の得点差に変化はみられなかった(低群<中間群<高群; いずれも $p < .05$)。

3. 3. 3 自分の情動の調整 ベースライン値と評定時期の交互作用が有意であったため($F(4, 110) = 2.48, p < .05$), 各要因に対する単純主効果検定を行った。その結果, ベースライン値の各水準における時期要因で, 低群および高群に有意な単純主効果が認められた(低群: $F(2, 110) = 3.20, p < .05$; 高群: $F(2, 110) = 3.72, p < .05$)。各群の評定時期に対して行った多重比較では, 低群において実施前と実施後, 実施後と3ヶ月後の得点に変化はみられなかったが, 実施前と3ヶ月後の得点に有意な上昇がみられた($p < .05$)。高群では, 実施前後で有意な得点の下降($p < .05$)に加え, 実施後から3ヶ月後に有意な上昇($p < .05$)が確認された。また, 評定時期の各水準におけるベースライン値要因では, 実施前後および3ヶ月後の全ての時期で, 有意な単純主効果が認められた(実施前: $F(2, 55) = 76.15, p < .001$; 実施後: $F(2, 55) = 12.26, p < .001$; 3ヶ月後: $F(2, 55) = 20.56, p < .01$)。多重比較の結果, 実施前と3ヶ月後の低群, 中間群, 高群の得点差に変化はなかったが(低群<中間群<高群; いずれも $p < .05$), 実施後の中間群と高群間に, 有意な得点差がみられなくなった(低群<中間群; $p < .05$, 低群<高群; $p < .05$, 中間群=高群)。

3. 4 自分の情動の評価と表現 ベースライン値と評定時期の交互作用が有意であったため($F(4, 110) = 5.60, p < .001$), 各要因に対する単純主効果検定を行った。その結果, ベースライン値の各水準における時期要因で, 低群に有意な単純主効果が認められた($F(2, 110) = 10.13, p < .001$)。評定時期に対して行った多重比較では, 実施前に比べ, 実施後に有意に上昇した得点が($p < .05$), 3ヶ月後も維持されていた。また, 評定時期の各水準におけるベースライン値要因では, 実施前後, および3ヶ月後の全ての時期で有意な単純主効果が認められた(実施前: $F(2, 55) = 81.46, p < .001$; 実施後: $F(2, 55) = 6.67, p < .01$; 3ヶ月後: $F(2, 55) = 9.15, p < .01$)。多重比較の結果, 実施前と3ヶ月後の低群, 中間群, 高群の得点差に変化はなかったが(低群<中間群<高群; いずれも $p < .05$), 実施後の中間群と高群間に, 有意な得点差がみられなくなった(低群<中間群; $p < .05$, 低群<高群; $p < .05$, 中間群=高群)。

4. 考察

4. 1 プログラムの成果

本研究の目的は、対人関係の不適応が想定される課題への、三段階の心理教育的援助サービス（石隈，1999）の視点から、小高（2018，2022a）に修正を加えることで、より簡易、かつ効果的な教員とSCとの協働によるSEL実践の方向性を検討することであった。主な変更点は、①実践前における教員研修の実施（表1の※1に該当）、②モデリングにおける担任のサポート依頼（※3）、③授業準備および内容の簡易化（指導案および実践内容の再利用、ワーク内容の簡易化）（※4～※8）、④生徒への積極的な声かけによる強化の実施（※2）、⑤ポスター掲示による維持・般化の促進（※9）であった。このうち、①～③は、プログラムの簡易化に関連する修正であり、④および⑤は、より高い効果を目指した手続きの修正であった。以下、「効果的介入の手続き」と「プログラムの簡易化」の視点から、実施前後、および3ヶ月後の自己評定の得点変化をもとに、プログラムの効果を考察する。

4. 1. 1 効果的な介入の手続き 本研究では、プログラムの効果を測定するために、中学生用J-WLEIS尺度（豊田・桜井，2007）を用い、「他人の情動の評価と認識」、「情動の利用」、「自分の情動の調整」、「自分の情動の評価と表現」の因子ごとに、プログラム実施前後、および3ヶ月後の自己評定を求めた。その上で、実施前の下位因子得点をもとに3群（低群／中間群／高群）を設定した。低群は対人関係につまずきはじめている、もしくは、不適応に陥る可能性のある二次的援助サービスの対象に該当する生徒、中間群や高群は、一次的援助サービスによる予防的な介入の対象となる生徒を想定した。

低群では、プログラム受講により、「他人の情動の評価と認識」で、実施後に上昇した得点が、3ヶ月後には中間群との差がなくなるところまで上昇した。また、「情動の利用」、「自分の情動の調整」では、実施後に上昇した得点が、3ヶ月後も維持される結果となった。「自分の情動の評価と表現」では、実施前後での得点変化はみられなかったが、3ヶ月後に得点が上昇する結果となった。これらの変化は、プログラムの受講が、低群の生徒にとって自他の気持ちに目を向け、気持ちを適切に表現する学びの機会となったことを示していると考ええる。特に、「情動の利用」では、小林・渡辺（2017）の指摘を参考に、感情の積極的な活用を強化する声かけに努めたことで、小高（2018，2022a）では認められなかった得点の変化が確認された。加えて、ポスター掲示によるセルフ・マネジメント方略（渡辺・星，2009）を導入したことで、肯定的な評定が、3ヶ月後も維持される結果となった。実際に生徒が掲示を確認していたのか、教員が確認を促す声かけをしたのかといった、具体的な経過を追うことはできていないが、ポスターの掲示が、日常場面でのスキル確認を支えた可能性に加え、異なる場面での繰り返しの活用を後押しし、スキルの広がりをもたせきっかけとなったと考えられるだろう。これらの成果より、低群における変化は、対人関係でつまずきはじめている生徒や、不適応に陥る可能性のある生徒への二次的援助サービスに寄与する取り組みであったと考える。

中間群では、「情動の利用」で実施後に上昇した得点が、3ヶ月後も維持される結果とな

り、プログラムの受講が、中間群生徒のスキルの底上げにつながる可能性が示された。また、高群では、「自分の情動の調整」で、実践後に得点を下げた後、3ヶ月後に実践前の水準に自己評価が回復する動きがみられた。自分ではできていると思っていた取り組みへの評価が、プログラムの受講を通して内省が深まることで厳しくなり、得点の低下につながったとした場合、一度下がった評価が、その後の生活場面を通したチャレンジを繰り返す行うことで、回復したとするならば、その質は肯定的に変化したと考えることができるだろう。中間群および高群におけるこれらの変化は、一次的援助サービスに寄与する成果であったと考える。

4. 1. 2 プログラムの簡易化 本研究では、教員研修の実施（原田，2013）や、担任との効果的な役割分担、教材の再利用による簡易化を図ることで、実践への負担軽減に努めた。その上で、上記の成果が確認されたとすると、本実践における手続きの簡易化は、負担軽減および効果の維持に有効であったと言えるだろう。その一方で、小高（2018, 2022a）で報告された「他人の情動の評価と認識」での中間群および高群の変化、「自分の情動の調整」の中間群の変化、「自分の情動の評価と表現」での高群の変化が認められなかった点は、慎重に検討する必要がある。小高（2018, 2022a）では、生徒が実際に苦戦する場面を学年教員からの聞き取りから想定したモデルの導入に加え、各クラスにおける授業の進行状況に合わせたプログラムの調整が行われており、こうした配慮が中間群および高群生徒の肯定的な変化を支えていた可能性がある。したがって、プログラムの簡易化を図った上で、低群の生徒に肯定的な変化が認められた点は評価に値するとしつつも、中間群および高群生徒の学びを効果的に促すためには、実態に即してプログラムをカスタマイズする方向性や、低群生徒とは異なる声かけのあり方について検討する視点を忘れてはいけない。

4. 2 今後の展望

より簡易で効果の高い教員とSCとの協働によるSEL実践を目指し、プログラムを再構成した結果、一部で小高（2018, 2022a）とは異なる結果もみられたが、課題とされていた「情動の利用」で、ねらい通りの変化を確認することができた。様々な条件を変えたことから、何がどのように影響を与えたのについて言及することはできないが、より簡易、かつ効果的な取り組みを目指した本研究の修正は、生徒の肯定的な変化を後押しするものであったと言えるだろう。この成果が、教員とSCとの協働による、SELの枠組みを活用した心理教育的援助サービスの広がりの後押しする力となることを期待し、今後もSCが関与するSEL実践のより効果的なあり方について検討を進めることが望ましい。

その際、高群の生徒は、実践前の自己評価がもともと高い生徒であることをふまえると、彼らが授業内で果たす役割や、そこから得る学びに目を向ける方向性が考えられる。なぜならば、高群生徒にとってSELでの取り組みは、既に獲得しているスキルを繰り返しながら進んでいるにすぎず、手持ち無沙汰となっている可能性が否めないからである。高群生徒は、低群や中間群の生徒にとって、シナリオやルール作りにおいて、等身大のモデルの役割を果たしている可能性が高く、彼らの存在はグループ活動に欠かせない。その一方で、高群

生徒が得る学びを考えると、他者理解への視点の幅が広がる可能性が考えられる。他者の視点も含めた複数の選択肢を同時に想定し、その場に合った選択をすることが、より安定した関係構築に寄与すると想定した場合、高群生徒にとって、低群や中間群の生徒との協同活動は、既に獲得している自分以外の視点を知る機会として、機能していると考えることができるだろう。今後は、高群生徒の果たす役割や、参加の有無による効果の違いといった視点からの検討が期待される。

付記

本研究に関して、開示すべき利益相反事項はありません。なお、論文の記述内容は、アジア太平洋教育ネットワーク（APNME）第17回大会（2023年6月開催）、および教育実践学会第31回大会（2023年12月開催）でのポスター発表内容に加筆・修正したものです。

謝辞

本実践にあたり、お力添えをいただきましたB中学校の関係者の皆様（校長先生、教頭先生、2学年担当の先生方）、参加して下さった生徒の皆さんに深く感謝申し上げます。

註

1) 本論文では emotion を感情と訳し、EI を感情知能と定義しているが、「中学生用 J-WLEIS 尺度」を用いた検討を行う際は、原著の記述に則り EI を情動知能と表記した。

引用文献

- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2022). What is social and emotional learning? Retrieved from <https://schoolguide.casel.org/what-is-sel/what-is-sel/> (2025年1月10日閲覧)
- Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Weissberg, R. P., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, **82**(1), 405–432.
- 原田恵理子(2013). 校内体制の作り方 渡辺弥生・小林朋子(編)10代を育てるソーシャルスキル教育(改訂版)―感情の理解やコントロールに焦点を当てて―, 北樹出版, 58–70.
- 石隈利紀(1999). 学校心理学―教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス―, 誠信書房, 364p.
- 小林朋子・渡辺弥生(2017). ソーシャルスキル・トレーニングが中学生のレジリエンスに与える影響について, 教育実践学研究, **65**, 295–304.
- 小高佐友里(2018). 中学校におけるスクールカウンセラーの予防教育への取り組み―SEL (Social and Emotional Learning) の実践と効果―, 教育実践学研究, **21**, 27–50.

- 小高佐友里 (2022a). スクールカウンセラーによる学校危機予防教育—ソーシャル・ソーシャル・エモーショナル・ラーニングの導入—, 風間書房, 304p.
- 小高佐友里 (2022b). SNS 世代の中学生のためのソーシャルスキルトレーニング—気持ちの表し方について考えよう—, 授業力&学級経営力, **146**, 82-83.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey, & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp.3-34.), Basic Books.
- 文部科学省(2015). チームとしての学校のあり方と今後の改善方策について (答申)
Retrieved from https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf (2025 年 1 月 10 日閲覧)
- 文部科学省(2022). 生徒指導提要 Retrieved from https://www.mext.go.jp/content/20230220-mxt_jidou01-000024699-201-1.pdf (2025 年 1 月 10 日閲覧)
- 文部科学省(2024). 令和 5 年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について Retrieved from https://www.mext.go.jp/content/20241031-mxt_jidou02-100002753_1_2.pdf (2025 年 1 月 10 日閲覧)
- 村山正治(1998). 新しいスクールカウンセラー—臨床心理士による活動と展開—, ナカニシヤ出版, 103p.
- Nathanson. L, Rivers, S. E., Flynn, L. M., & Brackett, M. A. (2016). Creating emotionally intelligent school with RULER. *Emotion Review*, **8**, 1-6.
- Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, **9**, 185-211.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child development*, **88**(4), 1156-1171.
- 豊田弘司・桜井裕子 (2007). 中学生用情動知能尺度の開発, 教育実践総合センター研究紀要 (奈良教育大学), **16**, 13-17.
- 渡辺弥生(2016). 児童の感情リテラシーは教育しうるか—発達のアウトラインと支援のありかた—, エモーション・スタディーズ, **2**, 16-24.
- 渡辺弥生・星 雄一郎 (2009). 中学生対象のソーシャルスキルトレーニングにおけるセルフマネジメント方略の般化促進効果, 法政大学文学部紀要, **59**, 35-49.
- 渡辺弥生・小泉令三 (編著) (2022). ソーシャル・エモーショナル・ラーニング (SEL) 非認知能力を育てる教育フレームワーク, 福村出版, 246p.
- Wong, C. S., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *Leadership Quarterly*, **13**, 243-274.